

O ensino da língua inglesa no contexto da implementação da BNCC em uma rede municipal do sul da Bahia

Bruno Luiz Medeiros Caldeiraⁱ

Renata Helena Pin Pucciⁱⁱ

Resumo

Este estudo voltou-se ao contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco no componente de língua inglesa no Ensino Fundamental, em uma rede municipal de ensino do sul da Bahia. O objetivo foi compreender como os docentes percebem o ensino da língua inglesa sob a implementação da BNCC, no processo de (re)elaboração curricular. O referencial teórico-metodológico tem aporte no Círculo de Bakhtin. Para o levantamento dos dados, realizaram-se entrevistas com docentes de língua inglesa da rede. Os enunciados abordaram os documentos normativos, como a BNCC, o Currículo Municipal e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), e a condição da língua inglesa no currículo, além da busca por um ensino mais consistente diante das imposições curriculares. Evidenciou-se a influência desses documentos na constituição discursiva docente, destacando a complexa relação entre políticas educacionais e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: língua inglesa; ensino; discurso docente; currículo; políticas educacionais.

English language teaching in the context of the Implementation of the Brazilian Common Core State Standards in a municipal school network in Southern Bahia

Abstract

This study focused on the implementation of the Brazilian Common Core State Standards (Base Nacional Comum Curricular – BNCC), with an emphasis on the English language component in Elementary Education within a municipal school network in Southern Bahia. The aim was to understand how teachers perceive English language teaching under the implementation of the BNCC during the process of curriculum (re)design. The theoretical and methodological framework is grounded in the Bakhtin Circle. Data were collected through interviews with English language teachers from the network. The participants' statements addressed normative documents such as the BNCC, the Municipal Curriculum, and the Political-Pedagogical Project (PPP), as well as the status of English within the curriculum and the pursuit of more consistent teaching practices considering curricular demands. The findings reveal the influence of these documents on the discursive constitution of teachers, highlighting the complex relationship between education policies and pedagogical practices.

Keywords: english language; teaching; teacher discourse; curriculum; education policies.

ⁱ Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Professor da Rede Municipal de Porto Seguro, Bahia. E-mail: profbrunoluiz@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8326-0972>.

ⁱⁱ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF). E-mail: renata_pucci@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8880-4243>.

La enseñanza del inglés en el contexto de la implementación de la BNCC en una red municipal del sur de Bahía

Resumen

Este estudio se centró en el contexto de la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), con énfasis en el componente de lengua inglesa en la educación primaria, dentro de una red municipal de enseñanza en el sur de Bahía, Brasil. El objetivo fue comprender cómo los docentes perciben la enseñanza del inglés en el marco de la implementación de la BNCC durante el proceso de (re)elaboración curricular. El marco teórico-metodológico se sustenta en el Círculo de Bahtin. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas con docentes de inglés de la red. Los enunciados abordaron documentos normativos como la BNCC, el currículo municipal y el Proyecto Político-Pedagógico (PPP), así como la situación del inglés en el currículo y la búsqueda de una enseñanza más coherente frente a las exigencias curriculares. Se evidenció la influencia de estos documentos en la constitución discursiva de los docentes, destacando la compleja relación entre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: *lengua inglesa; enseñanza; discurso docente; currículo; políticas educativas.*

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com principal interesse no componente de língua inglesa no Ensino Fundamental, tendo como locus de pesquisa uma rede municipal de ensino do sul da Bahia¹.

A BNCC é um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver na Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), conforme previsto no próprio documento. Essa política educacional é fundamentada pedagogicamente no desenvolvimento de competências, com o argumento de que os currículos, na contemporaneidade, nacional e internacionalmente, têm sido pautados com foco nas competências, visando a atender às avaliações internacionais, como a da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

O ensino na BNCC, para a etapa do Ensino Fundamental, está organizado por áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. O componente curricular de língua inglesa situa-se na área de Linguagens, sendo obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Diante desse documento, os currículos elaborados nas escolas têm papel complementar e devem “[...] assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 16). Nesse esteio, a BNCC atribui às redes públicas de ensino e às escolas particulares a tarefa de construir currículos com base nos conteúdos estabelecidos, com o intuito de colocar o documento efetivamente em ação nas escolas.

Na rede de ensino municipal em estudo, o alinhamento aos objetivos e às diretrizes da BNCC teve início em 2020, com a proposta de reformulação do Currículo Municipal e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas. Contudo, o cronograma das atividades que envolviam a reelaboração dos documentos foi adiado devido à pandemia da covid-19, sendo retomado apenas em 2022.

Nesse cenário, o objetivo proposto foi compreender, por meio da análise enunciativo-discursiva, como os docentes percebem o ensino da língua inglesa sob a implementação da BNCC e de documentos derivados dela, no processo de (re)elaboração curricular de uma rede municipal de ensino. Nesse contexto, tem-se como *corpus* de análise a entrevista com dois docentes que lecionam a disciplina de língua inglesa em uma rede de ensino do sul da Bahia, que abrange todas as etapas da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ofertadas nas modalidades Regular de Ensino, Educação Inclusiva, Educação Indígena e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

Os discursos dos docentes são tratados teórica e metodologicamente a partir da abordagem enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin e, nessa perspectiva teórica, realizaremos o diálogo com autores que tratam das políticas educacionais e do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Isso é relevante, pois, na perspectiva enunciativo-discursiva de análise, estudamos os enunciados em contexto (histórico e social) determinado e na relação com outros discursos. Nesse esteio, “[...] a análise é uma construção do pesquisador, a partir de sua compreensão do discurso do outro, do universo discursivo em que o outro vive e atua, e de seu próprio repertório discursivo” (Antunes-Souza; Pucci, 2022, p. 19). Partimos, assim, da perspectiva de que os discursos dos documentos oficiais participam da constituição discursiva dos docentes, pois, segundo Nogueira (2012), a dinâmica de constituição do professor acontece na relação com o

conjunto histórico e cultural, as condições concretas de trabalho e as prescrições dos documentos oficiais.

Compreendemos que este estudo se justifica, uma vez que diversos municípios do país ainda se veem às voltas com a “adequação” de seus currículos ao Currículo Nacional, e esse é um processo que demanda ser estudado. Em princípio, a Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP), que instituiu e orientou a implantação da BNCC (Brasil, 2017), determinava como prazo para sua implementação o ano de 2020, data que sofreu alteração devido à pandemia.

Na organização deste texto, seguimos com a contextualização da BNCC e das diretrizes para o ensino de língua inglesa. Em seguida, apresentamos o referencial teórico e metodológico que embasa nosso olhar para a constituição discursiva do sujeito e para a análise de seus discursos. Posteriormente, trazemos o percurso metodológico e as análises, encerrando com as considerações finais.

2 A BNCC E O COMPONENTE DE LÍNGUA INGLESA

A BNCC começou a ser elaborada em 2015, a partir de uma análise de documentos curriculares brasileiros, realizada por 116 especialistas indicados por Universidades, Secretarias Estaduais e Municipais, conforme se observa no histórico de elaboração do documento, disponível *online* no *site* do Ministério da Educação (MEC)². Passada essa fase, foram feitas, em 2016, consultas públicas presenciais e *online* para possibilitar a participação mais direta dos educadores e da população em geral na construção da BNCC. Segundo o histórico, audiências públicas regionais, de caráter consultivo, também foram realizadas.

No final de 2017, o texto introdutório da Base e as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e oficializados pelo MEC. Em 2018, foi apresentada a versão final da BNCC, com a inclusão do Ensino Médio (Brasil, 2018).

Em 2017, após a finalização da terceira versão do texto da BNCC, a Comissão Permanente de Formação de Professores da Universidade Estadual de Campinas (CPFP/Unicamp) publicou um manifesto³, apontando uma série de irregularidades e

incongruências contidas no documento. Entre outras críticas, a comissão destaca os seguintes fatos: o documento e o guia de implementação foram divulgados antes da aprovação final; o texto está submisso aos interesses de grupos empresariais e ao capital; ameaça a autonomia das escolas e dos professores; não respeita a soberania nacional; apresenta uma lógica conteudista, baseada na transmissão de conteúdo; fundamenta-se em material didático e avaliações padronizadas; e sofre com o esvaziamento de temáticas como gênero, sexualidade, raça, meio ambiente e diversidade cultural.

Outros manifestos foram divulgados, subscritos por profissionais da educação e instituições de todo o país que lutam por uma escola inclusiva. Esse grupo⁴ repudia a referência feita na BNCC à “diferenciação curricular”, termo inexistente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015). A Lei utiliza o termo “adaptação razoável”, que não se relaciona ao termo “diferenciação curricular” e, portanto, ambos não podem ser confundidos. A adaptação seria a garantia da acessibilidade a um currículo comum, por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com deficiência participar de todas as atividades escolares com seus colegas.

Corroborando a tese de que a BNCC foi elaborada sob uma orientação mercadológica da educação, não causa estranhamento que, desde 2013, um grupo de empresários tenha criado o Movimento pela Base Nacional Comum, que possibilitou o aprofundamento do grau de sintonia entre a BNCC e as formulações defendidas por fundações e institutos empresariais que atuam na educação, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social, a Fundação Roberto Marinho, entre outros.

Todos atuam com base no argumento de que a BNCC é necessária para garantir uma educação pública de qualidade, com a aprendizagem focada em conteúdos e em resultados medidos pelas avaliações externas (Antunes, 2017). Esses grupos empresariais têm, sistematicamente, disponibilizado materiais em seus *sites* para professores, gestores e demais profissionais da educação, instruindo sobre a reforma educacional e orientando como implementá-la. Compreendemos que todo esse esforço de alinhamento de materiais à BNCC revela uma atitude deliberada de inserção do setor empresarial na educação e de padronização da educação e da formação docente.

No contexto de implementação desse documento normativo polêmico, estão as redes de ensino e suas escolas, que vêm buscando adequar seus currículos à BNCC, a qual deve ser contemplada em sua totalidade nos currículos estaduais, municipais e das instituições de ensino. Isso deixa muito pouco espaço para que as redes e escolas definam os conteúdos que consideram relevantes para a realidade em que estão inseridas; dessa maneira, a parte diversificada do currículo fica prejudicada.

Há, no entanto, para se garantir o direito à educação de qualidade, discussões críticas na literatura sobre demandas envolvendo infraestrutura das escolas, formação e valorização dos profissionais da educação, como Araújo e Esteves (2019) e Costa, Mattos e Caetano (2021).

O componente de língua inglesa, foco desta pesquisa, encontra-se dentro do campo de Linguagens da BNCC, que também é estruturado pelos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, artes e educação física. No Ensino Fundamental, o ensino de inglês é obrigatório nos anos finais (do 6º ao 9º ano) e, no Ensino Médio, é igualmente obrigatório.

É importante contextualizarmos que o Ensino Fundamental, na BNCC, corresponde à etapa mais longa da escolarização: são nove anos, divididos em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). Referente à área de Linguagens, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os componentes curriculares remetem às práticas voltadas às culturas infantis e ao processo de alfabetização, foco dos dois primeiros anos desse segmento. É nos anos finais que a aprendizagem de língua inglesa é incluída como obrigatória e, nesse segmento, o documento propõe o aprofundamento e a ampliação das práticas de linguagem adquiridas nos anos iniciais. Na Base, a língua inglesa no Ensino Fundamental – anos finais – é organizada por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

O documento apresenta três premissas que orientam os eixos organizadores (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural) propostos para o componente de língua inglesa, alinhadas ao caráter formativo almejado para o ensino-aprendizagem da língua. A primeira implica a abordagem da língua inglesa como língua franca, perspectiva em que “[...] são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e

culturais” (Brasil, 2018, p. 241). O entendimento da língua, nesse âmbito, a desvincula de um território, cultura e comunidade específicos e a legitima também em outros contextos, favorecendo, segundo o documento, a interculturalidade na educação linguística.

A segunda premissa discorre sobre os multiletramentos, concepção que abrange as práticas sociais do mundo digital e entrelaça diferentes semioses e linguagens no processo de significação. A terceira premissa trata da abordagem de ensino, na qual o professor é orientado a adotar uma postura de acolhimento das diferentes formas de expressão da língua, legitimando os usos locais do inglês na construção do repertório linguístico do aluno.

Na descrição dos eixos organizadores, o documento já traz sugestões de práticas de linguagem que comportam seus objetivos. No eixo “Oralidade”, por exemplo, são mencionadas práticas presenciais, como debates, entrevistas e conversas/diálogos, entre outras, bem como os desdobramentos pedagógicos e de aprendizagem decorrentes dessas atividades. Nos eixos “Leitura e Escrita”, os gêneros diversos são enfatizados, como gêneros verbais e híbridos, poemas, peças de teatro, autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, *chat* e *folder*. O eixo “Conhecimento Linguístico” enfatiza as práticas de uso da língua de modo contextualizado e articulado às práticas de oralidade, leitura e escrita.

Sobre o estudo da gramática, “[...] envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês” (Brasil, 2018, p. 245). No eixo “Dimensão Intercultural”, referenda-se o *status* do inglês como língua franca, compreendendo que as culturas, na sociedade contemporânea, interagem e estão em contínua reconstrução.

No documento, também encontramos as competências específicas do componente curricular de língua inglesa em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens (Brasil, 2018), além da descrição das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (como conteúdos, conceitos e processos), que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Apesar de a BNCC apontar para a obrigatoriedade do ensino de inglês a partir do 6º ano, para Palhares (2021), o Brasil não possui nenhuma política nacional de apoio aos estados e municípios para a formação ou complementação dos professores dessa disciplina. Entendemos que a formação docente em língua inglesa, inicial e continuada, constitui uma fragilidade no âmbito do ensino e da aprendizagem de língua inglesa. Pondera-se que a materialização do currículo é algo que só pode se manifestar a partir dos limites de uma unidade escolar; assim, se os professores não tiverem condições mínimas de organização na escola como local de trabalho, de pouco adiantará chegarmos a qualquer consenso em relação às propostas apresentadas (Figueiró, 2000).

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DOS SUJEITOS

Com o objetivo, neste texto, de analisar como os docentes percebem o ensino da língua inglesa sob a implementação da BNCC e documentos alinhados a ela, no processo de (re)elaboração do Currículo Municipal e dos PPPs das escolas, escolhemos o olhar a partir da perspectiva de Bakhtin (2006) e Volóchinov (2017), que se debruçaram sobre a constituição discursiva dos sujeitos. O grupo que chamamos contemporaneamente de Círculo de Bakhtin era composto por intelectuais de diversas formações, nos anos de 1920, na antiga União Soviética, dentre eles os autores elencados acima (Faraco, 2009).

Para esses estudiosos, a linguagem não é um sistema autônomo, mas está em constante processo de interação, mediado pelo diálogo.

Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação. O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos (David, 2017, p. 110).

As ideias de Bakhtin (2006) trazem o conceito de que a língua é sempre um diálogo. O principal objeto de estudo da linguística seria o caminho pelo qual a realidade social

partilhada pelos indivíduos torna-se condição essencial para que a língua se una à fala e se torne processo de comunicação capaz de produzir os atos da fala.

Para o autor, em todos os discursos há marcas do outro, ou seja, os sujeitos vão se constituindo em suas relações com outras pessoas, imersos nas relações sociais e inseridos na sociedade e na história.

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (Bakhtin, 2006, p. 379).

O autor ainda complementa que a palavra do outro nos convoca a compreendê-la. Assim, colocamo-nos sempre em uma posição ativo-responsiva, ou seja, a compreensão já é a preparação para uma resposta. O ouvinte do discurso não é passivo: “[...] toda compreensão é prenhe de resposta e, nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2006, p. 271).

Volóchinov (2017), nos estudos da linguagem, traz elaborações consonantes às de Bakhtin e relevantes para esse campo, ao afirmar que a realidade fundamental da língua está na interação discursiva, enfatizando que “[...] a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volóchinov, 2017, p. 220). Ainda, o autor discorre sobre a formação da consciência, que é constituída no processo de interação social, alimentada pelos signos, ideológicos por natureza. Assim, temos que a consciência do indivíduo é socioideológica, pois adquire forma e existência a partir de signos ideológicos criados por um grupo social organizado na dinâmica das relações sociais.

Nesse sentido, a palavra é considerada por Volóchinov (2017) como o signo ideológico por excelência, uma vez que a palavra (linguagem/expressão verbal) está em todo ato de compreensão.

Também relativo à constituição discursiva do sujeito no Círculo de Bakhtin, é preciso destacarmos a orientação dialógica de todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Qualquer objeto do discurso já foi falado, citado, já esteve nos discursos de outrem; por isso, o discurso referente a dado objeto participa de uma interação viva e tensa com esses discursos. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 300):

O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. [...]. Em realidade, repetimos, todo enunciado, além de seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam.

Assim, ao voltarmos-nos para os discursos dos sujeitos relativos à BNCC, aos documentos educacionais alinhados a ela e à prática docente, consideramos o contexto de produção dos discursos desses sujeitos e a diversidade dos discursos de outros sobre essa temática. Consideramos a dialogicidade e a historicidade inerentes ao discurso, conforme ensina Fiorin (2011), que argumenta que os discursos são dialógicos e, por isso, históricos. Nesse ínterim, “[...] a historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição. É na percepção das relações com o discurso do outro que se compreende a História que perpassa o discurso” (Fiorin, 2011, p. 40).

Portanto, ao analisarmos as narrativas dos docentes em relação à BNCC e sua implementação, é imprescindível considerarmos não apenas as vozes individuais, mas também as relações de poder, as influências históricas e as condições sociais que moldam esses discursos. Essa abordagem crítica permite uma compreensão mais profunda dos desafios e das oportunidades enfrentadas no contexto da educação em língua inglesa no Brasil.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e, segundo Duarte (2004), o que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico-metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo. Neste estudo, o referencial escolhido para a análise e discussão dos dados, como já apresentado, é a abordagem enunciativo-discursiva, a partir da teoria do Círculo de Bakhtin.

Um levantamento da literatura foi realizado, com foco nas pesquisas desenvolvidas sobre a BNCC e a língua inglesa, o que nos auxiliou na contextualização do ensino da língua no âmbito dessa diretriz nacional. O levantamento da literatura abordou, por exemplo, a defesa de um ensino de língua inglesa menos instrumental e utilitarista, que não priorize as

competências voltadas ao mercado de trabalho, mas sim uma educação mais humanística e integral (Farias; Silva, 2020; Oliveira, 2021), além dos desafios enfrentados pelos professores na implementação da BNCC no ensino de língua inglesa, destacando questões como a necessidade de adequação dos recursos didáticos e a importância da formação docente continuada, como em Amorim e Gomes (2020).

Na rede de ensino em estudo, de um município do sul da Bahia, no ano de 2023, havia 44 professores que atuavam na disciplina de língua inglesa. Para apresentar a pesquisa e conhecer esses docentes, optou-se, inicialmente, pela utilização de um questionário impresso, que foi entregue presencialmente nas escolas e se mostrou uma forma eficiente de obtenção de informações sobre faixa etária, gênero, local de trabalho, formação, regime e vínculo de trabalho, assim como o(s) componente(s) curricular(es) que lecionam esses profissionais. Dos questionários encaminhados, 13 foram respondidos, e os docentes foram convidados a participar da entrevista sobre o processo que estavam vivenciando de implementação da BNCC e de alinhamento dos documentos municipais. Para esta análise, apresentamos dois docentes, de escolas diferentes do município, cujas entrevistas ocorreram presencialmente e foram transcritas integralmente para análise.

O primeiro docente (Professor 1) foi entrevistado em agosto de 2023. O professor é do quadro efetivo de docentes do município e ingressou na rede pública municipal no concurso de 2019. Ele possui graduação em Letras, com habilitação em inglês, e leciona o componente de língua inglesa para turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola do município. A entrevista foi realizada na própria casa do entrevistado (por escolha dele) e teve duração de aproximadamente 30 minutos.

O segundo docente (Professor 2) foi entrevistado em setembro de 2023. Ele é do quadro contratado⁵ e atua há sete anos na rede pública municipal. O professor possui segunda licenciatura em Letras, com habilitação em inglês, e leciona o componente de língua inglesa para turmas do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental em uma escola do município. A entrevista foi realizada na residência do professor (por escolha dele) e teve duração de aproximadamente 20 minutos.

As entrevistas contaram com um roteiro organizado em eixos temáticos, com temas de interesse para a pesquisa, que abarcavam os saberes práticos e teóricos de cada professor, bem como problematizavam as propostas contidas na BNCC e nos documentos

do município, seus objetivos e interesses, e as demandas para a implementação dessas diretrizes.

Na perspectiva de análise elencada para esta investigação, o pesquisador tem papel relevante na interação com o sujeito da pesquisa, uma vez que a leitura do discurso do sujeito “[...] e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e orientada pela perspectiva teórica que conduz a pesquisa” (Freitas, 2002, p. 30). Desse modo, na entrevista e no processo da análise, pesquisador e pesquisado estão em interação, construindo sentidos no movimento de interpretação e, nesse diálogo, produzindo conhecimento. Bakhtin (2006, p. 400) esclarece: “[...] cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento”.

Ao realizar uma pesquisa qualitativa, especialmente no contexto da análise enunciativa do discurso, é essencial, portanto, que o pesquisador reconheça sua própria posição e as influências teóricas que moldam sua compreensão, enquanto também se mantém aberto ao diálogo e à co-construção de significados com os participantes da pesquisa. Esse processo colaborativo não apenas enriquece a interpretação dos dados, mas também aumenta a validade e a relevância dos resultados obtidos.

5 O DIÁLOGO COM OS DISCURSOS DOS PROFESSORES – AS ANÁLISES

Com as entrevistas gravadas, que foram ouvidas reiteradamente, e com suas transcrições realizadas, iniciou-se o diálogo com os discursos dos professores, tendo em consideração o objetivo, o referencial teórico-metodológico e os textos que fizeram parte da construção da pesquisa. Nesse processo, foram estabelecidos os eixos de análise, abordando: a BNCC, o Currículo Municipal e o PPP; bem como o ensino da língua inglesa; e a prática do professor de língua inglesa a partir da BNCC, do Currículo e do PPP.

5.1 Sobre a BNCC, o Currículo Municipal e o PPP

Como observado, a BNCC é um documento normativo e determina que todas as redes de ensino – estaduais e municipais – adequem seus currículos às suas diretrizes.

Vimos, ainda, que os direcionamentos para o ensino dos componentes curriculares são abundantes e definem os conteúdos a serem abordados pelo professor em cada um deles – no caso da língua inglesa, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as redes estaduais e municipais vêm se organizando para alinhar seus currículos à Base e as escolas, por sua vez, também se movimentam para adequar seus PPPs. Assim, compreendemos o conjunto hierárquico de documentos que chega ao professor em sala de aula (BNCC, Currículo Municipal e PPP), por vezes, sem que ele tenha conhecimento desses documentos. Sobre essa temática, os enunciados dos docentes entrevistados evidenciam uma lacuna entre as diretrizes estabelecidas pela BNCC e sua efetiva implementação nos documentos curriculares e na prática pedagógica das escolas.

Pesquisador: *Pode me dizer se a elaboração do PPP está alinhada à BNCC?*

Professor 1: *Testemunhalmente, não. A gente sabe apenas informalmente que sim, que existe essa preocupação, mas eu nunca peguei, nunca tive em mãos o documento [PPP].*

Pesquisador: *Você participou da elaboração do PPP da sua escola?*

Professor 2: *Nós não participamos muito ativamente dessa elaboração até o momento. Está ficando mais por conta da Direção e da Coordenação essa elaboração. [...] o Currículo Municipal foi apresentado já pronto, estruturado, e a orientação que eu recebi foi de que nós deveríamos seguir o currículo que nos foi entregue, que deveríamos levar em conta na construção e elaboração dos nossos planos de ensino e planejamento anual.*

O Professor 1 mencionou que, embora haja uma preocupação informal em relação a isso, ele nunca teve acesso ao documento do PPP que estivesse diretamente alinhado à BNCC. Já o Professor 2 indicou que, até aquele momento, não tinha participado ativamente da elaboração do PPP, ficando essa responsabilidade mais sob o domínio da Direção e da Coordenação da escola. Em relação ao Currículo Municipal, o Professor 2 observou que foi apresentado pronto e estruturado, com a orientação de que os professores seguissem o currículo recebido na elaboração de seus planos de ensino e planejamento anual.

Ao considerar esse contexto, é preciso destacarmos que a historicidade e a dialogicidade são aspectos inerentes a todo e qualquer discurso, portanto, importantes para a análise enunciativa. Por isso, compreendemos que o relato dos docentes condiz com outros estudos científicos que problematizam as políticas curriculares no Brasil,

destacando que estas, geralmente, são impostas aos docentes, sem sua participação e/ou discussão.

Ignorar os discursos dos documentos oficiais, porém, não é uma alternativa, já que a vocação desses documentos normativos é o controle e, por isso, seus conteúdos são utilizados como referência para as avaliações externas. Há uma “[...] tendência assumida nas atuais Diretrizes de padronizar o currículo para ter parâmetros para avaliar; assim, o que está à luz da nova proposta curricular não é a qualificação da formação docente, mas a avaliação”, dizem Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 369), sobre a BNCC e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019).

Contudo, sem a participação dos docentes na elaboração dos documentos, ou mesmo diálogo sobre suas características e finalidades, esses instrumentos ficam distantes dos professores, e sua função de refletir as bases socioeducacionais e a identidade da escola se perde, como exposto nos enunciados que seguem:

Bem, eu acredito que o PPP está sendo elaborado só por uma questão burocrática, e que não está sendo feito com um propósito de caracterizar ou melhorar a educação (Professor 2).

Mas eu noto que a escola, propriamente dita, ela ainda não se encontra apta para a elaboração do PPP. Eu percebo, pelas conversas, mesmo as informais, que não tem tanto valor, mas que tem uma divergência muito grande de opiniões. Não é que a divergência, assim, seja um problema, mas, eu percebo que a instituição está totalmente desnorreada. Ela não sabe precisar em que ela acredita, ela não sabe precisar para você de modo algum. Quais são os seus valores? Ou seja, ela não tem uma base sólida, seus pilares teóricos e mesmo antropológicos, eles são totalmente frágeis, isso para mim fica muito nítido, mas muito nítido mesmo. E eu vejo uma indiferença muito grande também da comunidade escolar e, aqui, por comunidade, estou me referindo diretamente aos pais e aos alunos (Professor 1).

Ao analisar os enunciados dos professores à luz dos princípios bakhtinianos de dialogicidade e historicidade, podemos perceber a complexidade subjacente ao processo de elaboração do PPP. O Professor 2, ao expressar sua visão crítica, ressaltou a predominância de motivos burocráticos no processo, revelando uma perspectiva em que o diálogo autêntico e participativo é substituído por uma abordagem instrumental e superficial. Isso evidencia a falta de reconhecimento da diversidade de vozes e perspectivas dentro da comunidade escolar, contrariando o princípio da dialogicidade, que

valoriza a interação entre diferentes pontos de vista na construção do conhecimento. Por outro lado, o Professor 1 destacou a falta de preparo da escola para o processo, ressaltando a ausência de clareza nos valores e nas diretrizes pedagógicas. Essa falta de fundamentação teórica sólida e de uma compreensão histórica dos desafios educacionais pode resultar em uma abordagem fragmentada e desarticulada na elaboração do PPP.

Ainda, é preciso destacar que o PPP deve – ou deveria – ser um documento que traz a identidade da escola; é também um documento que representa o professor, seus anseios, seus objetivos e sua prática. Todavia, como visto, os professores não têm participação na elaboração do documento e não se sentem representados por ele, nem reconhecidos pela comunidade escolar. Há um distanciamento dos docentes em relação a elementos muito importantes que compõem a atividade docente, como o reconhecimento institucional e o da comunidade. Retomamos que, na concepção bakhtiniana, os discursos dos sujeitos são construídos nas relações de alteridade, no âmbito da interação verbal: “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (Bakhtin, 2006, p. 294). Assim, falta ao professor esse eco social do reconhecimento e do pertencimento profissional, que referenda sua identidade docente.

Nesse contexto, a BNCC é o documento disparador das mudanças documentais nas redes de ensino do país. Trata-se de um documento alvo de críticas de pesquisadores da área da educação – como Hypolito (2021) –, que questionam, dentre outros aspectos, sua perspectiva neoliberal de educação e sua vocação para o controle do trabalho docente, com as avaliações externas e a padronização da educação e da formação de professores. O discurso do Professor 1, a seguir, referenda essa última crítica em relação ao documento – “uma fragilidade” –, ou seja, sua pretensão de estabelecer conhecimentos, competências e habilidades esperadas de todos os estudantes, em todas as escolas, ao longo da Educação Básica:

Nota-se a preocupação, o esforço em se alinhar à BNCC, mas eu consigo perceber na língua inglesa, ainda, alguns desvios, algumas fragilidades. Embora, também, é preciso que se diga que a BNCC é bastante utópica; na verdade, nem se trata disso, é porque cada escola tem sua realidade que é muito peculiar, e a BNCC, por mais bem elaborada que ela seja, nunca iria conseguir cotejar todas as realidades. Aqui no nosso município eu vejo assim, eles estão caminhando na direção, mas ainda eu vejo alguns deslizes (Professor 1).

A literatura da área da Educação aponta essa característica como uma tentativa de homogeneização do currículo. Contudo, Lopes (2018) afirma que a igualdade curricular não garante um sistema educacional menos desigual, nem seria desejável: “[...] não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas” (Lopes, 2018, p. 26). Dessa forma, a valorização da diversidade e da contextualização curricular emerge como aspecto essencial para uma educação mais inclusiva e efetiva, reconhecendo e atendendo às diferentes realidades e necessidades educacionais presentes em diversos contextos escolares.

5.2 Sobre o ensino da língua inglesa

A língua inglesa, como componente curricular na BNCC, apresenta algumas mudanças de orientação em relação aos documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998). Atualmente, cita-se que o eixo da oralidade no ensino da língua inglesa está ampliado, propondo práticas de linguagem que abordam a compreensão e a produção oral, o que é de conhecimento dos professores.

[...] as mudanças foram propostas, né? Elas foram estipuladas, mas elas ainda não foram praticadas, colocadas em prática. Principalmente uma reorientação no que tange à questão da oralidade, né? Isso é muito forte na BNCC, tá? (Professor 1).

Pesquisador: *Quais foram as mudanças mais significativas que ocorreram no Currículo Municipal?*

Professor 2: *De forma sucinta, eu acredito que a reorganização do conteúdo, o enxugamento gramatical que teve nessa organização, o foco maior na oralidade, como eu já disse, as orientações de como ministrar e abordar alguns assuntos.*

O Professor 2 destaca as mudanças significativas ocorridas no Currículo Municipal, incluindo a reorganização dos conteúdos e o maior foco na oralidade. Essa valorização da oralidade como parte integrante do currículo reflete a compreensão da linguagem como um fenômeno vivo e dinâmico, em que a comunicação oral desempenha papel essencial na construção do conhecimento e na interação entre os sujeitos. No entanto, é importante ressaltarmos que, embora essas mudanças tenham sido propostas, sua efetivação prática

pode enfrentar desafios, como aponta o Professor 1, destacando a necessidade de uma abordagem mais coerente na implementação das diretrizes.

Nessa perspectiva, é possível afirmarmos que os docentes têm ciência das mudanças na orientação para o ensino de língua inglesa e parecem concordar com a perspectiva de considerar a oralidade como uma competência privilegiada no ensino do idioma – contemplando, em geral, a produção e a compreensão oral e a compreensão escrita. É importante salientarmos que as metodologias de ensino da língua inglesa sofreram, historicamente, alterações em suas perspectivas, desde um método mais tradicional, calcado na tradução, até os dias atuais, momento em que os documentos oficiais reforçam uma orientação mais discursiva para o ensino da língua. Conforme a BNCC:

[...] as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar[em] essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2018, p. 485).

De todo modo, os docentes não deixam de expressar as dificuldades de adequarem sua prática às novas diretrizes, revelando as particularidades de seu contexto de trabalho e de seus alunos – que não são exclusivas desse contexto específico, pois, como pontuamos, o estudo local é parte de um todo, de um sistema que reflete e refrata o âmbito nacional.

E claro, tem a questão também do código linguístico, né? Então, como eu disse, o menino passou cinco anos sem nem saber que isso existia e, de repente, ele se vê numa sala com uma pessoa que ele nunca viu, falando um idioma que ele nem sequer sabia que existia. O choque é natural, mas daí vem a necessidade da persistência e do foco, porque fica muito nítido. É só uma questão de tempo até que as coisas se ajustem, e eu hoje tenho alunos no sétimo ano que eles nunca estudaram inglês (Professor 1).

Expondo sua dificuldade na adaptação curricular e em ensinar a língua inglesa com foco na oralidade, o Professor 1 evidencia a marginalidade do componente no currículo, o que remete a outros enunciados – infelizmente há tempos propagados e estudados – que tratam da língua inglesa na escola pública: uma disciplina sem prestígio no currículo, ensinada por professores que não têm habilidade para tal e para alunos que não têm

interesse no aprendizado da língua, conforme ratificado pelos enunciados dos docentes (Antunes, 2017; Pucci, 2017). Voltando-nos ao discurso acima, notamos que apenas no sétimo ano alguns dos alunos do Professor 1 tiveram acesso à disciplina de língua inglesa, e indagamos: seria a falta de docentes de língua inglesa? Ou a condição de não prioridade do ensino da língua nas escolas? Ou ambos?

Nesse viés, os professores têm plena consciência, há muito tempo, do desprestígio do ensino de inglês e, por extensão, da própria língua no âmbito da escola pública. Esse cenário não é novidade; ao contrário, está fortemente estabelecido.

Eu percebo que a língua inglesa aqui no município é tratada com muito desdém, tanto por professores quanto pelos alunos, pela comunidade escolar de um modo geral (Professor 1).

Os alunos não apresentam muito interesse na disciplina, e boa parte disso pode se dar também por conta das dificuldades de alguns professores da área. Eu sou professor no município há sete anos e, nesse tempo, já presenciei a disciplina de língua inglesa sendo tratada como complemento de carga horária de professores diversas vezes (Professor 2).

Além dos desafios de atuar em uma disciplina considerada menos importante na grade curricular, como pontuamos, há um discurso arraigado, entoado constantemente, de que a escola pública não é lugar de aprender inglês – de norte a sul do país (Cox; Assis-Peterson, 2007). Há, nesses discursos, também a caricatura do aluno da escola pública, que não tem interesse em aprender o idioma porque não tem perspectiva de usar esse conhecimento, o que evoca uma abordagem utilitarista do ensino-aprendizagem de uma língua.

No enunciado do Professor 1, vemos essa imagem do aluno alheio ao idioma, como se nunca o tivesse ouvido em sua vida: “Então, como eu disse, o menino passou cinco anos sem nem saber que isso existia e, de repente, ele se vê numa sala com uma pessoa que ele nunca viu, falando um idioma que ele nem sequer sabia que existia”. Esses estereótipos não apenas desvalorizam o potencial dos alunos da escola pública, mas também perpetuam um ciclo de baixas expectativas e oportunidades limitadas, reforçando as desigualdades educacionais e sociais.

Sob a perspectiva bakhtiniana, compreendemos por que esses discursos seguem fortes no imaginário de professores e da comunidade como um todo. Segundo Bakhtin (2006, p. 297), o enunciado possui “[...] ecos e ressonâncias de outros enunciados com os

quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]”. Uma vez que nossos enunciados respondem a outros enunciados da mesma esfera discursiva, continuamos a replicar e até mesmo a referendar discursos caricatos e, aparentemente, homogêneos sobre o ensino da língua inglesa na escola pública. Lamentavelmente, esses discursos também se perpetuam por encontrar ecos nas condições concretas da prática docente.

5.3 Sobre a prática do professor de língua inglesa sob a BNCC, o currículo e o PPP

Ainda que percebam o ensino da língua inglesa como marginalizado no currículo, os docentes reafirmam sua prática na expectativa de reconhecimento e, também, na busca por fazerem melhor seu trabalho.

Eu vejo que a língua inglesa é muito escanteada, eu percebo um desdém muito grande, e isso me causa intriga, principalmente por ser uma cidade essencialmente turística, né? Então, quando soube da sua pesquisa, eu fiquei até muito entusiasmado, porque eu acredito que, de alguma forma, isso pode contribuir no futuro para a mudança desse quadro, com certeza (Professor 1).

Os docentes, em razão do distanciamento dos documentos, da ausência de compreensão de sua finalidade e do descompasso entre as diretrizes e a realidade vivenciada, não veem sentido em utilizar os materiais didáticos propostos para o ensino do inglês. Sobre isso, Gimeno Sacristán (2000, p. 16) enfatiza que o currículo “[...] é uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.”. Dessa forma, a ausência de diálogo na implementação das políticas elimina a possibilidade de participação e, conseqüentemente, de interação dos docentes e do cotidiano escolar com as diretrizes.

Nessa perspectiva, defendemos que o diálogo é fundamental em nossa abordagem de análise, lembrando que qualquer enunciado está ligado a outros enunciados que o precederam – proferidos sobre determinados objetos do discurso com os quais teve contato. Dessarte, quando se referem aos documentos oficiais, à língua inglesa e a seu

ensino na escola pública, os docentes tocam em outros discursos proferidos em determinado momento social e histórico (Bakhtin, 2006).

No âmbito de sua prática, sob as novas diretrizes, os docentes apontam o desafio de se embasar em materiais que exigem conhecimentos prévios dos alunos e que contêm exercícios muito complexos; por isso, buscam outros recursos para desenvolver seus projetos de ensino.

Sobre o material, nesse ano nós estamos na etapa de troca de materiais didático, mas, tanto o material atual quanto o novo material, no meu ponto de vista, apresentam os mesmos problemas, já iniciam no sexto ano exigindo um conhecimento prévio que alunos nunca tiveram, tanto de vocabulário quanto gramatical (Professor 2).

Eu utilizo o material selecionado na internet, na verdade, no meu caso, eu uso o livro didático o mínimo possível. Eu costumo pegar no livro o conteúdo e a temática que ele propõe trabalhar e vou na internet selecionar alguns exercícios com aquele conteúdo temático para trabalhar em sala de aula. Eu tento usar o máximo de exercícios possível do livro, mas acabo optando por outras fontes para ajudar no ensino, devido à complexidade dos vocabulários e dos exercícios (Professor 2).

Inferimos que as adaptações dos docentes – quanto ao material – vão ao encontro das dificuldades encontradas em aderir às novidades propostas para o ensino de língua inglesa, na perspectiva da oralidade, conforme marcado nos enunciados dos professores. Ainda que a BNCC apresente o foco nessa competência, em sala de aula há uma dificuldade em deixar de lado o ensino estrutural da língua, focado na tradução e no ensino de estruturas gramaticais. O Professor 1 pontua: “Isso é muito patente [a oralidade] nessa proposta [na BNCC]; isso também era algo muito pontuado, mas, na prática, isso ainda tá muito tímido”.

No contexto da implementação de um novo currículo, compreendemos que a formação continuada deveria contemplar não apenas o conteúdo dos documentos oficiais, mas também a reflexão sobre os direcionamentos em tensão com a própria prática docente. As formações oferecidas, no entanto, além de insuficientes (poderíamos até mesmo dizer inexistentes), diminuem ainda mais a percepção de reconhecimento do componente curricular pelos docentes, conforme afirma o Professor 2:

[...] eu acredito que, nos últimos anos, eu só fui convidado a participar de uma única capacitação, mas ela não foi realmente voltada para a disciplina de língua inglesa, era voltada para a leitura de imagem, e foi

oferecida para todas as áreas, não somente para a língua inglesa. A disciplina de língua inglesa não costumava ser prestigiada como as outras disciplinas quanto às capacitações do município. Eu sinto falta de mais capacitação e políticas públicas voltadas ao ensino de língua inglesa (Professor 2).

Podemos conjecturar que, apesar de as pesquisas com as quais dialogamos para tecer nossas análises sobre a prática do professor de língua inglesa sob as diretrizes dos documentos oficiais na rede pública datarem de décadas diferentes, pouco foi alterado. Os professores de inglês ainda atuam sob condições distintas das de docentes de outras disciplinas, sem o reconhecimento de sua relevância na escola e na comunidade, e continuam a considerar que o aluno da escola pública, por sua condição social, não se interessa pelo aprendizado do idioma. Sob a óptica teórica de Bakhtin, tal cenário reflete não apenas a importância da linguagem como ferramenta de interação social e de construção do conhecimento, mas também as intrincadas relações de poder e hierarquias presentes no ambiente educacional, que moldam a valorização – ou a desvalorização – de determinadas disciplinas.

6 CONCLUSÃO

Diante do exposto, é possível concluirmos que a implementação da BNCC, considerando o ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental, apresenta desafios significativos. O objetivo proposto neste estudo foi compreendermos como os docentes percebem o ensino da língua inglesa sob a implementação da BNCC e dos documentos dela derivados, no processo de (re)elaboração curricular de uma rede municipal de ensino.

Observamos que os docentes discorreram sobre o processo de implementação da BNCC e de outros documentos normativos que direcionam as práticas escolares – em especial, o PPP. Nesse contexto, por um lado, eles refletiram sobre a própria condição da língua inglesa no currículo, como um componente considerado menos importante para os alunos da escola pública, fato há muito estudado. Por outro lado, em um cenário não tão favorável, os docentes enunciaram boa vontade ao trabalharem com as determinações da BNCC, uma vez que buscaram materiais diversos para dar conta do ensino da língua inglesa em suas turmas, expressaram o desejo por formação continuada e a esperança de ver a disciplina reconhecida como relevante no currículo.

Nessa perspectiva, a análise dessa problemática local – de uma rede de ensino do Sul da Bahia – não deixa de reverberar questões comuns ao cenário da educação brasileira. No momento histórico em que vivemos, persistem problemas já conhecidos na área educacional, como a elaboração de políticas sem a devida discussão com os profissionais da educação, impostas de cima para baixo e que exigem a adesão dos docentes sem diálogo efetivo.

A partir dos discursos dos professores, evidenciou-se a influência dos documentos oficiais na constituição discursiva dos docentes, destacando a complexidade da relação entre políticas educacionais e práticas pedagógicas. Diante desse cenário, torna-se evidente a importância de estudos que analisem de forma crítica e reflexiva o processo de implementação da BNCC, especialmente no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Inferimos que, por meio de uma compreensão aprofundada das dinâmicas discursivas e das práticas pedagógicas, é possível promover uma educação de qualidade, que atenda às necessidades e às aspirações da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Érica Kelly Nogueira; GOMES, Thiago Eugênio. O ensino de língua inglesa e a BNCC: um estudo de caso. **REH – Revista Educação e Humanidades**, Humaitá, v. I, n. 2, p. 417-435, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7932/5649>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- ANTUNES, André. A quem interessa a BNCC? **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, 23 nov. 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 9 dez. 2023.
- ANTUNES-SOUZA, Thiago; PUCCI, Renata Helena Pin. Articulação teórico-metodológica: a entrevista em pesquisas educacionais na abordagem histórico-cultural. **Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 1, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644455259>. Acesso em: 9 dez. 2023.
- ARAÚJO, Regina Magda Bonifácio de; ESTEVES, Maria Manuela Franco. A Formação Continuada de Professores e a elevação da qualidade da educação básica. **EccoS– Revista Científica**, São Paulo, n. 51, p. 1-21, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n51.15127>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CALDEIRA, Bruno Luiz Medeiros. **O contexto de implementação da BNCC em um município do sul da Bahia**: um olhar a partir dos discursos de docentes de língua inglesa. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2024.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 20 jan. 2024.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 5, n.1, p. 5-14, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616>. Acesso em: 20 out. 2025.

DAVID, Ricardo Santos. Ideologia e dialogismo: Mikhail Bakhtin, história e conceitos que cabem na sala de aula. **Letra Magna**, Cubatão, ano 13, n. 21, p. 109-126, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/magna/article/view/2278/1351>. Acesso em: 20 out. 2025.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Priscila Fabiane; SILVA, Leonardo da. “I’m gonna leave you with the backlash blues”: uma análise acerca da concepção do ensino de língua inglesa na Base Nacional Comum Curricular sob o viés da pedagogia crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 137-157, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44910>. Acesso em: 25 jan. 2024.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A viabilidade dos *temas transversais* à luz da questão do trabalho docente. **PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 17-36, jun. 2000.

FIORIN, José Luiz. Categoria de análise em Bakhtin. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (orgs.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 53-88.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 03 nov. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela Silva.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2024.

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.

33, n. 121, p. 1237-1254, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400017>. Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, Carla Pereira de. A BNCC e o componente curricular de língua inglesa: algumas reflexões. **Revista Signos**, Lajeado, ano 42, n. 2, p. 141-150, 2021. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2895/1870>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PALHARES, Isabela. Mais de 70% dos alunos brasileiros têm aula de inglês com professor sem formação adequada. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 set. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/mais-de-70-dos-alunos-brasileiros-tem-aula-de-ingles-com-professor-sem-formacao-adequada.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PUCCI, Renata Helena Pin. **O ensino da língua inglesa na escola pública**: um olhar para os sentidos construídos por seus professores acerca de onde, para quem, por que e como ensinam. 2017. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: 34, 2017.

NOTAS:

¹ Este texto constitui-se do recorte de uma pesquisa de doutoramento: Caldeira (2024). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição (Parecer Consubstanciado n. 63498722.1.0000.5507).

² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 20 nov. 2024.

³ Para saber mais, acesse: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2017/09/bncc-manifestao-unicamp-2017_09_11.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

⁴ Para saber mais, acesse: <https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

⁵ O termo “contratado” é para denotar que o professor celebra anualmente um contrato para suprir a vaga ociosa de um professor, o qual não possui vínculo efetivo com o município.

Recebido em: 24/03/2024

Aprovado em: 13/06/2025

Publicado em: 03/12/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.